DOCUMENT RESUME

ED 424 743 FL 025 514

AUTHOR Zoreda, Margaret Lee
TITLE Hacia una pedagogia Co-emergente, Transaccional y Transcultural: El Cuento Ultracorto de Cienca Ficcion en Ingles (Towards a Co-emerging Transactional and Transcultural Pedagogy: The Science Fiction Short Short Story in English).
PUB DATE 1998-08-00
NOTE 20p.; Paper presented at the National Meeting of Teachers of Foreign Languages, UNAM Foreign Language Teaching Center (Mexico City, Mexico, August 12-14, 1998). Abstract written in both Spanish and English.
PUB TYPE Reports - Descriptive (141) -- Speeches/Meeting Papers (150)
LANGUAGE Spanish
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Cultural Awareness; *English (Second Language); Foreign Countries; Higher Education; *Literature Appreciation; Reader Text Relationship; *Science Fiction; Second Language Instruction; *Short Stories; Teaching Methods; Theory Practice Relationship
IDENTIFIERS *Transactional Theory

ABSTRACT

An outline of a "co-emergent" pedagogical perspective describes the conceptual framework for an advanced university-level English-as-a-Foreign-Language (EFL) course. The course framework, which involves choosing and studying a brief science fiction story, allows for transcultural encounters via a transactional literary approach in which the various components of curriculum action exist in a dynamic and mutually specifying relationship. This paper describes the theoretical-methodological framework of the course, its objectives, the choice of the short short story, the syllabus, class management, and evaluation policy. (Contains 15 references.) (CNP)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 424 743

X ENCUENTRO NACIONAL DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS
12-14 agosto 1998
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM

"HACIA UNA PEDAGOGÍA CO-EMERGENTE, TRANSACCIONAL Y TRANSCULTURAL: EL CUENTO ULTRACORTO DE CIENCIA FICCIÓN EN INGLÉS"

Mtra. Margaret Lee Zoreda
Área de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras
Depto. de Filosofía
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

Correspondencia: Apartado Postal 74-255
09081 Iztapalapa, D.F.
Tel: 697-0511

E-mail: margaret@secsa.podernet.com.mx

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Margaret Lee Zoreda
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

FL025514

BEST COPY AVAILABLE

Resumen/Abstract

El curso de inglés avanzado, "Cuentos ultracortos de ciencia ficción en inglés", de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, adopta a un enfoque ecológico, "co-emergente", donde "los varios componentes de acción curricular (estudiantes, profesores, textos y procesos) existen en una relación dinámica y de significación mutua" (Davis, et al 1996:151). Esta perspectiva encuentra eco en las propuestas didácticas para lecturas literarias "transaccionales" de Judith Langer del Center on English Learning and Achievement de la Universidad Estatal de Nueva York en Albany. Sobre esas bases, el curso ha brindado espacios transculturales enriquecedores, tanto a los educandos como a la profesora. En este sentido, de forma resumida, especificaré los siguientes puntos: el marco teórico-metodológico del curso; sus objetivos; la selección del género literario, en particular el cuento ultracorto; el syllabus; el manejo de la sesión de la clase; y la política de evaluación.

The advanced English course at the Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, "Short Science Fiction Stories in English," is based on an ecological, "co-emergente" approach in which "the various components of curriculum action (eg. students, teachers, texts and processes) are understood to exist in a dynamic and mutually specifying relationship" (Davis, et al 1996:151). This perspective is congruent with the teaching proposals for "transactional" literary reading of Judith Langer of the Center on English Learning and Achievement at the State University of New York at Albany. With this conceptual framework, the course has provided enriching, transcultural encounters, both for the professor as well as the students. I will briefly report on: the theoretical-methodological framework of the course, its objectives, the choice of the short short story, the syllabus, class management, and evaluation policy.

Antecedentes

En un trabajo anterior (Lee Zoreda 1992) he descrito la justificación para la creación e instrumentación de una serie de cursos sobre la ciencia ficción dentro del programa de inglés en la Universidad Autónoma Metropolitana. En su fase inicial---desde los ochenta---, estos cursos fueron casi los únicos espacios para el análisis y la apreciación crítica de las culturas anglófonas dentro de un currículum "vocacional" de comprensión de lectura. Durante los últimos años, el programa de inglés se amplió para incluir el dominio del inglés (Flores, et al 1997) formado con niveles de principiante, intermedio y avanzado (doce niveles en total). Como parte de estos cursos avanzados, los llamados "cursos de integración", se ubican los cursos de ciencia ficción y, asimismo, cursos de cine. Estos cursos tienen como propósito primordial proporcionar a los estudiantes encuentros críticos con la anglofonía. Es de señalar que hasta la fecha ningún curso de idioma en la UAM-Iztapalapa lleve créditos a pesar del requisito de comprensión de lectura que la universidad exige para titularse.

Los tres cursos originales de ciencia ficción en inglés fueron estructurados de acuerdo al sistema trimestral por temas específicos según ese género literario y sin secuenciación entre los tres. Cada uno lleva una carga de dos cuentos por semana y la extensión de cada cuento varía entre 10 y 30 cuartillas. Aparte se requieren ensayos (en español e inglés) sobre ciencia ficción en general o un autor particular, y los estudiantes deben entregar al final del curso sus ensayos sobre los temas elegidos.

Si bien se puede decir que los cursos fueron bien acogidos, especialmente por los estudiantes de las ciencias básicas, biológicas y las ingenierías, conforme iba avanzado el trimestre, ocurrieron deserciones y problemas para terminar el programa. De hecho, el número de lecturas no era muy realista aún para los alumnos más fanáticos de la ciencia ficción. A pesar de todo, quedé convencida de la importancia de la ciencia ficción como un prisma idóneo para acercar a los universitarios críticamente a las culturas anglófonas. Sin embargo, surgió el problema: ¿cómo ofrecer cursos de ciencia ficción en inglés que fueran adecuados (dado la política curricular) en términos de tarea, postura crítica y más dinámicos?

Los cambios y sus bases teóricas

Aunque me sintiera orgullosa de mi desempeño como "profesora de vanguardia", después de reflexionar sobre la impartición de los cursos mencionados, me di cuenta que estuve siguiendo un patrón semejante a los cursos de literatura que yo había tomado como estudiante universitaria de letras hispánicas ¡hace treinta años! Es decir, todas las lecturas de los cuentos y ensayos se asignaron como tareas y las sesiones (dos por semana) fueron dedicadas a resolver problemas lingüísticos y discutir contenidos. No obstante, sólo la mitad de los alumnos llegaban a clase con las lecturas preparadas para la discusión.

Al comentar con un colega sobre mis dudas con referencia a estos cursos, me lanzó la idea de que leyeran todos los cuentos durante las sesiones.[1] En

seguida, me di cuenta que esto fue la solución idónea en la medida que los cursos estuvieran menos dirigidos por la docente, más animados y con un espíritu de colaboración entre todos los participantes.

El giro desde un enfoque pedagógico bastante tradicional a uno participativo es predictado en las recientes investigaciones sobre el currículum "co-emergente" y las propuestas didácticas del National Research Center on English Learning and Achievement en la Universidad en Albany, SUNY, mismas que ya me eran familiares con anterioridad (¡valga la coherencia retardada entre teoría y praxis!). La perspectiva educativa de "co-emergencia" se define como "los varios componentes de acción curricular (estudiantes, profesores, textos y procesos) que existen en una relación dinámica y de significación mutua" [2](Davis, et al 1996:151). Este enfoque "enactivista" conceptualiza al proceso enseñanza-aprendizaje como uno que conduce a los estudiantes y docentes a la gestación de ellos mismos y de su entorno (Davis et al 1996: 157). Los mismos autores afirman:

> el conocimiento ...ni se descubre ni inventa sino más bien surge en---es decir, se representa por---la historia de nuestra participación en un mundo dinámico y responsivo....En este sentido, el conocimiento es como la temática de una conversación: su naturaleza y estructura nunca se pueden anticipar ni, mucho menos, fijar.... El currículum co-emergente, entonces, no es algo que necesita ser inventado, creado o predeterminado. Tampoco es el resultado de métodos particulares, textos o actividades.... [Es] un entendimiento de la existencia y cognición humana...como procesos [ecológicos] de tendencia natural en los cuales los sujetos humanos surgen simultáneamente con los ambientes que los contienen. (Davis et al 1996: 166-

3

Esta visión ecológica de la educación como una red de sistemas dinámicos, complejos e interdependientes (Zoreda-Lozano y Lee Zoreda 1996) encuentra eco en las recientes investigaciones de Judith Langer del National Research Center on English Learning and Achievement sobre la enseñanza de la literatura en inglés como lengua materna. Langer toma como punto de partida el trabajo de Louise Rosenblatt sobre la naturaleza "transaccional"[3] de leer literatura: el texto, el lector y su interpretación están en relaciones interdependientes de reciprocidad y lo importante en el salón de literatura es que los alumnos respondan personalmente (estéticamente) al texto antes de analizarlo (Rosenblatt 1978 y 1995). Sobre estas bases, Langer ha explorado la naturaleza fenomenológica y hermenéutica de la lectura literaria durante varios años en estudios con estudiantes nativohablantes de inglés desde el nivel básico hasta medio superior. Ella afirma que durante la lectura, el lector está involucrado constantemente en la creación y recreación de mundos imaginarios temporales ("envisionments") (1989:2). Describe el acto de leer como una experiencia de entendimientos crecientes que evolucionan en el tiempo; el o la lector desarrolla un texto "interno" que se transforma continuamente en correspondencia con el texto "externo". El significado reside en el lector; sin embargo, los lectores siguen las convenciones señaladas por las características lingüísticas textuales. Por tanto, los textos funcionan semióticamente; una relación social se establece entre texto y lector (1989:3). El leer es un acto de

significación, de transformación; es el hecho de construir un "mundo imaginario" (envisionment). Langer sostiene que una pedagogía de proceso dotaría a la o al lector con toda una gama más rica de opciones de significación en el desarrollo del entendimiento literario. Además, los docentes, por medio de las preguntas que hagan a los alumnos, pueden proveer soportes de lenguaje y pensamiento que ayuden a los estudiantes obtener la información momentánea que buscan mientras que, a la vez, esos mismos soportes servirían como modelos de estrategias de significación. (1989:20).

Langer reprocha lo que ha sido la lección tradicional "eferente" (buscando información en vez de experimentar el texto estéticamente) de la literatura: frecuentemente ésta empieza con un repaso de lo que el texto "dice", empleando resúmenes del argumento y exámenes imprevistos que conducen hacia "su significado", por medio de preguntas seleccionadas por el docente que intentan llevar a los alumnos hacia interpretaciones predeterminadas. En gran parte esa pedagogía surge de la creencia en una jerarquía de preguntas que va de lo más literal a lo más abstracto Al contrario, la metodología transaccional que ella propone, aún reconociendo lo difícil que es cambiar décadas de hábitos docentes, se orienta a aprender y escuchar las ideas de los estudiantes y conducir la lección según las respuestas literarias de los mismos. Por ende,

> nuestra preocupación primordial como enseñantes es ayudar a los alumnos que concienticen sus experiencias, exploren horizontes de posibilidades de lectura y lleguen más allá de los entendimientos iniciales hacia interpretaciones más cuidadosamente pensadas. (1995:87)

5

Algunas estrategias (que no debieran entenderse como un modelo lineal de enseñanza) que ella recomienda son 1) facilitar el acceso a la experiencia personal de la lectura; 2) promover entendimientos iniciales; 3) apoyar el desarrollo de interpretaciones; 4) fomentar la adopción de perspectivas críticas; y 5) llevar un balance de ideas e interpretaciones ocurridas en sesiones particulares en el entendido que una lección o lectura nunca se da por terminada completamente; siempre queda abierta a entendimientos posteriores) (1995:88-93).

Asimismo, Langer propone ciertas pautas generales como sustento del enfoque transaccional en la didáctica de la literatura:

1. Utilizar el salón de clases como un espacio de exploración donde los alumnos desarrollan posibilidades y entendimientos en vez de recontar significados ya adquiridos (aquéllos que recuerdan) con el docente para añadir lo que "falta" a tales significados.
2. Poner los entendimientos variados de los estudiantes en el centro de enfoque tanto en sus escritos como en las discusiones resultantes. Siempre empezar con sus impresiones iniciales. Esto validará sus propios intentos para comprender y situar el lugar más productivo para comenzar a construir y refinar significados.
3. La instrucción, esto es, la ayuda que impulsará a los aprendientes más allá de sus impresiones iniciales, implica que el docente funcione como andamiaje para sus ideas, guiándolos de varias maneras a escucharse mutuamente al discutir y pensar. Los enseñantes debiéramos ser

6

oyentes, contestadores y asistentes en vez de repartidores de información.

4. Favorecer el pensamiento ambiguo, presentimientos y perplejidades en lugar de absolutos. Ello es parte del proceso de entender la literatura. Cuando sea posible, forjar preguntas surgidas del conocimiento del estudiante. Acompañar a los alumnos en sus dichos en vez de seguir la agenda propia del docente.
5. Auspiciar a los estudiantes en el desarrollo de sus propias bien logradas interpretaciones y, a la vez, que aprecien las de sus compañeros. Se dan más de una sola interpretación de cualquier texto.
6. Nunca olvidar que cuestionar, indagar y decidir acerca del espacio permitido para posibles interpretaciones futuras son el meollo del pensamiento crítico en la literatura. Tanto los docentes como los aprendientes debieran estar abiertos a significaciones posibles; en las experiencias literarias no existen metas preconcebidas ni interpretaciones absolutas.
7. Facilitar el aprendizaje suministrando puntales que sirvan como guía a los estudiantes al pensar, escuchar y expresarse; impulsarles a entablar discusiones literarias más maduras al elicitar sus propias respuestas; instarlos a clarificar; invitarlos a la participación; guiarlos para sostener discusiones. En suma, respaldar a los aprendientes para ponderar más sazonadamente sus experiencias a través de: concentrar sus pensamientos; dar forma a las observaciones que desean expresar;

7

entrelazar sus ideas con lo que ya se ha discutido, leído o experimentado; y pensar sobre sus ideas de maneras más complejas. (1994:6-7)

Conforme a su perspectiva sobre el ambiente idóneo para el salón de literatura, cada estudiante de literatura (desde la primaria) debiera ser capaz de:

- compartir reacciones iniciales después de leer;
- hacer preguntas relevantes sobre la obra;
- ir más allá de las primeras impresiones del texto para repensar, desarrollar y enriquecer la comprensión;
- hacer conexiones entre distintos textos y dentro de un solo texto;
- considerar perspectivas múltiples dentro de un texto y a través de grupos de lectores;
- reflexionar sobre interpretaciones alternas con el fin de criticar o apoyarlas;
- emplear la literatura para iluminarse sobre la vida y uno mismo;
- utilizar maneras de lectura que indican una sensibilidad a otras culturas y otros contextos;
- escribir como una manera de reflexionar sobre la comprensión literaria y su comunicación;
- conversar y escribir sobre un texto a la manera característica del discurso sobre la literatura. (Langer 1995:95)

Son evidentes los puntos que tienen en común el currículum "co-emergente" y los trabajos de Rosenblatt y Langer con las nociones de Vygotsky, los enfoques de "whole language" y el aprendizaje de colaboración (Goodman y

8

Goodman 1990). Dentro de un ambiente de apoyo mutuo, la clase "ejecuta" fenomenológicamente lecturas literarias en procesos de significación a niveles personales y sociales. Dentro de esta perspectiva es de suma importancia que la temática del curso sea significativa para los aprendientes. En este aspecto, la ciencia ficción es un género ideal para los universitarios, al proporcionar su visión sobre el impacto que la ciencia y tecnología proyectan en nuestras sociedades desde el punto de vista anglófono. Así, ofrece espacios para encuentros transculturales críticos y no triviales. Esto se debe al matiz estético de tales encuentros que nos brindan experiencias "consumadamente integradoras":

> En el arte como experiencia, el presente y lo posible o lo ideal, lo nuevo y lo viejo, material objetivo y respuesta personal, el individuo y el universo, lo superficial y lo profundo, el sentido y el significado, se integran en una vivencia en donde todos ellos se transfiguran en algo más allá de sus significados previamente aislados en la reflexión. (Dewey 1958: 297)

Objetivos del curso

Este curso tiene tres objetivos primarios que son interdependientes atendiendo a la interpenetración entre lengua y cultura (Kramsch 1993:8). Primero, propone estimular la apreciación y el goce de la literatura en inglés, específicamente el género de ciencia ficción---la reflexión estética sobre las consecuencias sociales de la ciencia y tecnología. Segundo, plantea el análisis crítico de las manifestaciones de la(s) cultura(s) anglófona(s) tal como se revelan en la ciencia ficción. Y, finalmente, como es un curso avanzado de la lengua, se

dedica también a la perfección y diversificación del conocimiento y competencia en el idioma inglés. No de menos, el curso también brinda a estudiantes una nueva metodología y ambiente para la discusión de la literatura.

Metodología

Lauro Zavala comenta que el cuento convencional varía entre las 2,000 y las 30,000 palabras y, así delinea tres divisiones en el subgénero del cuento breve: cuento corto (1,000 a 2,000 palabras); cuentos muy cortos (200 a 1,000 palabras); y cuento ultracorto (1 a 200 palabras) (1996:166-171). Para este curso sólo tres cuentos se ajustan a la definición de "ultracortos"; la mayoría se caracterizan por ser "muy cortos." Y hay dos que son "cortos". No obstante, el subgénero del cuento breve es idóneo para su utilización en un curso en que las lecturas deben ser terminadas en el salón de clase.

Los escritores de la llamada "Edad de Oro" de la ciencia ficción (los años cincuenta)---Bradbury, Asimov, Bloch, Knight, Finney, Brown, Clarke y Russell, predominan en el syllabus principalmente por la claridad de su lenguaje y estilo. Sin embargo, se incluyen autores "posmodernos" más difíciles como Dick, Tiptree y Malzberg por sus temáticas y poder literario (y, también atendiendo al gusto de los alumnos, especialmente por Philip K. Dick).

En totalidad hay veintidós cuentos y dos ensayos sobre la ciencia ficción en el programa (ver apéndice). La clase se reúne dos veces por semana en sesiones de dos horas. Dado que casi todos los ejercicios se desarrollan y terminan durante cada sesión, los participantes son informados sobre la

importancia de la puntualidad y asistencia. Asimismo, en la primera sesión se explican las bases teóricas del curso y la naturaleza de las actividades que se van a emprender, tales como las siguientes (sin ser una lista exhaustiva):

- leer en voz alta;
- desarrollar y expresar reacciones iniciales;
- hacer preguntas mientras leemos;
- repensar las reacciones iniciales;
- considerar varios puntos de vista;
- relacionar el cuento con otros textos culturales;
- reflexionar sobre interpretaciones alternativas;
- relacionar el cuento con la vida de cada lector;
- reflexionar sobre los aspectos culturales y/o científicos del cuento.

Frecuentemente los aprendientes forman equipos de tres o cuatro entre ellos, y después con los otros grupos, compartir sus "significados-en-movimiento" (Langer 1994:9), empezando con el título de cada cuento. Así los compañeros de clase se apoyan mutualmente para gestar y desarrollar su entendimiento sobre las cuestiones importantes, contando con la docente como andamiaje para guiarlos hacia maneras de escucharse y hablarse a ellos mismos, pensando al mismo tiempo en sus "significados en desarrollo." En vez de ser un distribuidor de información, el enseñante debe fungir como oyente, facilitador y "partera." En este tipo "transaccional" de clase, se hacen preguntas para las cuales el docente no sabe de antemano las respuestas. Los significados "emergen" de entre los intersticios entre que se forman el estudiante, sus compañeros, el texto y el

docente. O, como describe Langer:

> ...en los salones de clase la construcción de mundos imaginarios, [el conocimiento] es orgánico, creciendo de las interacciones entre los estudiantes, con y por sus exploraciones de las obras literarias. (Langer 1995:119)

Para ser coherente con una metodología co-emergente, este curso se evalúa por expediente (portfolio), mismo que se define literalmente como una carpeta en que se guardan los trabajos realizados en clase, a solas o en equipo, o cualquier trabajo hecho afuera de la clase. Algunos ejemplos de posibles actividades son:

- una hoja con nuevas palabras o expresiones que se aprendieron de un cuento;
- cualquier de las breves tareas (ver la página 11) que se hacen en clase (sólo, en pares o en grupo);
- dibujos para ilustrar un cuento o el punto de vista del estudiante;
- reflexiones sobre un cuento.

De vez en cuando, el estudiante prepara un guión cinematográfico inspirado en un cuento o, incluso, se carga totalmente por el lado creativo y escribe un cuento original de ciencia ficción. Al principio del curso, la idea del expediente es algo difícil para que los estudiantes lo entiendan, dado que para la mayoría es una novedad. Pero, al final del curso, brinda mucha satisfacción tener y observar la evidencia tangible surgida en el transcurso del programa. Además, se altera la dinámica tradicional sobre el "examen final", con la ansiedad por parte de los

estudiantes de "hacerlo bien," y el peso sobre el docente de calificar "justamente." Con la carpeta, el estudiante sabe desde el primer día que el resultado del curso es su responsabilidad, que se va forjando sobre la marcha.

La pedagogía co-emergente-transaccional, sin duda, pudiera abrumar al docente al asignarle la responsabildad de "orquestar" el funcionamiento de la clase tal como un conjunto de jazz. Sin embargo, es edificante notar como los estudiantes más diestros normalmente apoyan a los que lo menos son. Y, asimismo, la multiperspectividad del grupo fomenta posturas de crítica, con el estudiante transformándose de conocedor subjetivo a conocedor analítico, razonador, que finalmente llega a ser un conocedor "construido", integrando su propio conocimiento con los de otros (Kinsella 1997:95). La selección de cuentos ultracortos o muy breves con temas de la ciencia ficción propicia un ambiente idóneo para experimentar el poder de la literatura para transformarnos:

> La literatura nos hace mejores pensadores. Nos mueve a ver la multiperspectividad de situaciones y, así expandir la amplitud de nuestras propias visiones, guiándonos hacia sueños y soluciones que no hubiéramos imaginado. Afecta nuestro aprendizaje en situaciones académicas y como resolvemos problemas en el trabajo y en casa. Y nos insta a considerar nuestra interconectividad con otros y la pluralidad intrínseca de significados; nos ayuda llegar a ser más humanos. (Langer 1995:145)

Notas

1. Le agradezco al Mtro. Javier Vivaldo por la sugerencia.
2. Las traducciones son de la autora.

3. Cabe señalar el reconocimiento de Rosenblatt al filósofo de la educación, John Dewey, por la noción de la experiencia como "transacción" del organismo con su medio (Dewey 1938: 42). A veces Dewey utilizó sin distinción "interacción" por "transacción".

Bibliografía

DAVIS, A., D. SUMARA y T. KIEREN. (1996) "Cognition, co-emergence, curriculum". *Journal of Curriculum Studies* 28 (2):151-170.

DEWEY, J. (1958) *Art as Experience*. New York: G.P. Putnam's Sons.

DEWEY, J. (1938) *Experience and Education*. New York: Collier Macmillan Publishers.

FLORES, T., LEE, M., VIVALDO, J., BLANCO, G., CABALLERO, T., MERCAU, V. (1997) "Programa académico de dominio de inglés como lengua extramjera". Coordinación de Lenguas Extranjeras. Depto. de Filosofía. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, D.F.

GOODMAN, Y. y K. GOODMAN (1990) "Vygotsky in a Whole-Language Perspective." En Luis Moll (ed), *Vygotsky and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

KINSELLA, T. (1997) "Lewis Mumford's Influence on Core Curriculum Development: A Case Study of Ursuline College." *Interdisciplinary Humanities* 14 (1): 87-125.

KRAMSCH, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

LANGER, J. (1995) *Envisioning Literature*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

LANGER, J. (1994) "A Response-Based Approach to Reading Literature." Report 6.7. Albany: State University of New York, National Research Center on English Learning and Achievement.

LANGER, J. (1989) "The Process of Understanding Literature." Report 2.1. Albany: State University of New York, National Research Center on English Learning and Achievement.

LEE ZOREDA, M. (1992) "Ciencia ficción: perspectivas culturales y críticas dentro del inglés para objetivos específicos." *Estudios de Lingüística*

Aplicada 15/16:323-336.

ROSENBLATT, L. (1978) *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

ROSENBLATT, L. (1995/1938) *Literature as Exploration*. 5ª ed. New York: The Modern Language Association.

ZAVALA, L. (1996) "El cuento ultracorto: hacia un nuevo canon literario." En S. Poot Herrera (ed), *El cuento mexicano. Homenaje a Luis Leal*. México: Coordinación de Difusión Cultural, Dirección de Literatura/UNAM.

ZOREDA-LOZANO, J. y M. LEE ZOREDA (1996) "Ciencia posmoderna, sistemas complejos y cuestiones multiculturales y transculturales." *Anales de la Sociedad Científica Argentina* 236 (1).

Apéndice

PROGRAMA

Sesiones 1-3

Wymer, Thomas, et al. "An Introduction to Science Fiction." *The Elements of Fiction in Science Fiction*.. Bowling Green, OH: The Popular Press, 1978:4-19.

Evans, Arthur & Ron Miller. "Jules Verne, Misunderstood Visionary." *Scientific American* 276 (4), April 1997:76-81.

Russell; Eric Frank. "Sole Solution." *Science Fiction Stories*. London: Macmillan Education Ltd., 1975 [1965].

Sesión 4

Bradbury, Ray. ""August 1999: The Summer Night." *The Martian Chronicles*. New York: Bantam, 1982 [1950].

Asimov, Isaac. "The Fun They Had." Isaac Asimov & Croff Conklin (eds), *Fifty Short Science Fiction Tales*. New York: Collier Books, 1963 [1951].

Sesión 5

Bloch, Alan. "Men Are Different." Asimov & Conklin (eds). [1954].

Dick, Philip K. "The Alien Mind." *The Collected Stories of Philip K. Dick: The Eye of the Sibyl (Vol. 5)*. New York: Carol Pub. Group, 1992 [1981].

Sesión 6

Malzberg, Barry. "Understanding Entropy." Pamela Sargent (ed), *Nebula Awards 30*. San Diego: Harcourt Brace, 1996.

Sesión 7

Asimov, Isaac. "Dreamworld." Anthony Boucher (ed), *The Best from Fantasy and Science Fiction*. New York: Ace, 1956.
Knight, Damon. "Not with a Bang." Asimov & Conklin (eds). [1950].

Sesión 8

Hilton-Young, W. "The Choice." Asimov & Conklin (eds). [1963].
Finney, Jack. "The Third Level." Asimov & Conklin (eds). [1952].

Sesión 9

Brown, Fredric. "The Weapon." Asimov & Conklin (eds). [1951].
Porges, Arthur. "The Fly." Asimov & Conklin (eds). [1952].

Sesión 10

Clarke, Arthur. "Out of the Cradle, Endlessly Orbiting..." *Tales of Ten Worlds*. New York, Signet, 1987 [1959].
Davidson, Avram. "The Certificate." Isaac Asimov, et al (eds), *Invasions: Isaac Asimov's Magical Worlds of Science Fiction*. Roc (Penguin), 1990 [1959].

Sesión 11

Fox, Paula. "News from the World." Irving Howe & Iliana Howe (eds), *Short Shorts*. New York: Bantam, 1983.
Russell, Eric Frank. "Appointment at Noon." Asimov & Conklin (eds). [1954].

Sesión 12

Clarke, Arthur. "Who's There?" *Tales of Ten Worlds*. [1958].

Sesión 13

Asimov, Isaac. "Segregationist." *Robot Visions*. New York: ROC (Penguin), 1991 [1967].

Sesión 14

Clarke, Arthur. "Dog Star." *Tales of Ten Worlds*. [1962].

Sesión 15

Tiptree, Jr., James [Alice Sheldon]. "The Last Flight of Dr. Ain" [1969]; "And So On, And So On.[1971]" . *Her Smoke Rose Up Forever.* Sauk City: Arkham Pub., 1990.

Sesión 16

Clarke, Arthur. "The Nine Billion Names of God." Robert Silverberg (ed), *The Science Fiction Hall of Fame*. New York: Avon, 1971 [1953].

Sesión 17

Presentación de los "portfolios" y discusión general